

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

A investigar se aprende.... ¿Cómo? ¿Desde dónde? Tensiones y problemáticas en torno a la enseñanza de la metodología de la investigación en la formación docente.

Mónica Bussetti.

Cita:

Mónica Bussetti (2009). *A investigar se aprende.... ¿Cómo? ¿Desde dónde?. Tensiones y problemáticas en torno a la enseñanza de la metodología de la investigación en la formación docente. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2080>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

A investigar se aprende... ¿Cómo? ¿Desde dónde?

Tensiones y problemáticas en torno a la enseñanza de la metodología de la investigación en la formación docente

Mónica Bussetti

Alejandra Rovacio¹

El inicio de un proceso de investigación es siempre una situación compleja. Particularmente si quien lo inicia lo hace porque *debe*, porque forma parte de las actividades establecidas como requisito para la aprobación de una materia. Como docentes, ponemos a nuestros alumnos en esta situación desde nuestro convencimiento de que “a investigar se aprende investigando”, suponemos también que de esta forma los guiamos para que logren transformarse en “sujetos epistémicos”.

Sin embargo, en ocasiones se pasa por alto la complejidad que cualquier situación de investigación implica y se pretende que los alumnos se apropien instantáneamente no sólo del léxico específico sino también de la lógica del proceso. Muy pocas veces nos preguntamos desde qué lugares se recibe esa carga que en ellos depositamos. Sin intenciones deterministas, es innegable que las concepciones previas que los alumnos sustentan inciden en sus procesos de *apropiación*. A la vez, dan cuenta de sus presupuestos acerca del conocimiento y de la forma válida de producirlo.

¹ bussetti@fices.unsl.edu.ar; arovacio@fices.unsl.edu.ar. Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales, Universidad Nacional de San Luis; Instituto de Formación Docente Continua-Villa Mercedes

Como docentes responsables de los espacios curriculares Métodos y Proyectos de Investigación Educativa I y II en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (San Luis), tenemos la responsabilidad de formar *docentes que puedan investigar*. La modalidad que intentamos construir desde el espacio curricular es la de un **taller de investigación aplicada**, que tiene como principal objetivo el aprendizaje de las habilidades para producir respuestas, mirada que se aleja de cualquier posición que afirma que los seres humanos *aprendemos respuestas*.

En este contexto, nos planteamos como objetivo de este trabajo explorar las concepciones, presupuestos, conjeturas y certezas de nuestros alumnos con relación a la metodología de investigación y a la propuesta pedagógica del espacio curricular. Para esto proponemos un análisis de sus discursos, expresados en trabajos prácticos de esta materia o en intervenciones áulicas. Nos interesa analizar los modos de abordar las prácticas cotidianas que construyen los estudiantes en el marco de los talleres de investigación; conocer cómo se construye la agenda problemática sobre las urgencias educativas. Y en este mismo marco nos preguntamos ¿qué tensiones se ponen en juego en los vínculos que los estudiantes establecen con el proceso de producción del conocimiento?

Entendemos que de esta forma nos acercamos a la comprensión de los supuestos epistemológicos de nuestros alumnos y de las tensiones que ponen en juego en su acercamiento a la investigación.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Nuestra propuesta pedagógica parte de la articulación entre los espacios curriculares en Métodos y Proyectos de Investigación Educativa I y II. En Métodos I, la propuesta se orientó hacia la problematización del campo educativo y la aprobación del cursado del espacio curricular estaba ligada a la posibilidad de que los alumnos realizaran un diseño de investigación que sería implementado en Métodos y Proyectos de Investigación Educativa II. Según la estructura curricular Métodos I se cursa en el segundo cuatrimestre del año y Métodos II en el primer cuatrimestre del año siguiente, situación que obstaculiza el proceso

Considerando el punto señalado anteriormente y a los fines de recuperar los procesos significativos que los alumnos fueron construyendo en torno a la investigación, en el inicio de la cursada de Métodos II se elaboraron consignas a los fines de poder revisar desde qué lugares debíamos partir para construir el taller inicial de investigación. Sin desconocer que existen diversas investigaciones que han abordado la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de

la investigación, ligada a las diversas disciplinas², en esta instancia nos preguntamos desde otros lugares, nos preguntamos desde instancias en las cuales los estudiantes se presentan como sujetos activos en la construcción del conocimiento, y nuestras prácticas docentes no pueden alejarse de esas significaciones.

INVESTIGACIÓN... PASOS, SECUENCIAS, ¿PROCESOS?

La primera consigna del trabajo fue: “*Explique las características principales que describen a un proceso de investigación*”. En función de las respuestas es posible distinguir diversos componentes:

a) **Momentos de la investigación:**

Si bien los estudiantes apelan a calificativos que provienen de construcciones de sentido vinculadas a un proceso de investigación dinámico -“*construcción del objeto*”, las concepciones son puestas en una perspectiva en la cual los *pasos* determinan el marco de posibilidades de investigación.

En consonancia con lo anterior, el proceso se describe como una *secuencia*: existe un orden necesario entre los momentos.

A diferencia con la postura anterior otros plantean que “*el proceso de investigación no es lineal, las etapas van creciendo a medida que se avanza en la investigación*”, los estudiantes investigadores forman parte de esas posibilidades de avance, ellos son las posibilidades para la investigación, el proceso de indagación no transcurre por sí mismo como en el caso anterior.

Una de las cuestiones centrales que se ponen en juego de acuerdo al modo en que se conciba a los momentos de la investigación es ¿qué se busca con una investigación? Y desde allí se desprenden las visiones y los lugares que cada uno pueda ocupar en el proceso.

En relación con esto, para los estudiantes que visualizan la investigación como una secuencia lineal de pasos que aseguran el logro del objetivo final, responder la pregunta inicial planteada en el diseño asegura el cierre del proceso.

Por otro lado, quienes se visualizan a sí mismos como parte del proceso, como constructores de interrogantes y que reconocen a las teorías como una instancia de diálogo en el

² Ortiz, Margarita “*Dificultades en la enseñanza de la metodología de la investigación en la formación de los profesores en biología*”. Presentado en el Tercer encuentro de investigadores en didáctica de la biología. 9 y 10 de octubre del 2005. Buenos Aires. Argentina

proceso, no hablan solo de investigación sino de conocimiento. Allí se plantea una interesante diferencia. Un estudiante señalaba “*las características principales que describen un proceso de investigación son el punto de partida desde el cual el investigador se plantea sobre cómo va a abordar el objeto de estudio, cómo lo va a delimitar y debe tener claro a donde o qué conocimiento quiere obtener*”.

¿Qué nos preocupa aquí desde la práctica de la enseñanza? , consideramos que la pregunta central que nos recorre es ¿Qué experiencia y representación de la investigación posibilitamos cuando tenemos que convivir con pensamientos que se polarizan entre lo estático y lo dinámico; un pensamiento en el cual los estudiantes se posicionan en lugares en los cuales dejan de ser sujetos activos en la construcción para reducirse a un objeto de utilización instrumental?

Una de las tensiones a las cuales nos lleva el interrogante anterior es al modo en el que clasificamos el mundo, dicha acción surge para imponer un orden, de ese modo lo podemos hacer tangible, “la clasificación posee la virtud propia en relación con su existencia: “esta exigencia de orden se encuentra en la base del pensamiento que llamamos primitivo pero solo en cuanto se encuentra en la base de todo pensamiento” ha señalado Lévi-Strauss³.

b) Construcción del objeto

Una de las afirmaciones que aparece en los escritos de los estudiantes se refiere a una “*determinación de un objeto de estudio*”, y seguido a esta idea también aparece “*no formar parte del ámbito de investigación por no modificar lo que se investiga*”. Aquí se puede observar que los órdenes clasificatorios están tan cristalizados, tan enraizados, que llevan a considerar que las cosas tienen un orden natural, como consecuencia entonces, el orden de la realidad sería de naturaleza *clasificatoria*.

Por otro lado, con la mirada anterior conviven quienes plantean que “*el objeto de estudio debe ser construido, deben construirse perspectivas propias, para elaborar el marco teórico, las perspectivas de los autores seleccionados deben relacionarse*”. Esta mirada se diferencia de la anterior en el modo en que los estudiantes le otorgan sentido a su propio trabajo, en la visión anterior se buscan modos de poder apartarse de aquello que se va a estudiar, en este caso las concepciones apuntan a poder problematizar las propias posiciones de ellos en el proceso de investigación.

Uno de los autores que se trabajan para abordar el problema de la construcción del objeto de estudio es Miguel Ángel Duhalde, quien toma la perspectiva de Bourdieu para abordar el campo educativo. Este autor analiza la construcción del objeto como una *acción intencional del investigador*, y

³ Lévi-Strauss, *El pensamiento salvaje*, FCE, México, 1972, p.25

por otro lado plantea la importancia del *objeto a enseñar*, instancia que debe ser problematizada por los docentes.

En relación con este punto un grupo de alumnos señalaba *“en el caso de la educación, hay que pensar en términos del “objeto a enseñar”. PIENSO esto en función a esta frase que según el objeto que se enseña, ya sea si el docente forma a sus alumnos con una mirada desde lo pedagógico o lo artístico”*. Si bien esta afirmación surge en la instancia de finalización de Métodos II y el resto de ejemplos han sido tomados del inicio de la cursada, aquí hay algunas cuestiones que vale la pena remarcar. Se vuelve problemático para los estudiantes establecer “su lugar” cuando tienen que plantear teorías, parece que no queda claro en qué sitio establecer su voz y darle visibilidad a los pensamientos que las teorías generan en ellos cuando las mismas son pensadas “en relación a” : problemáticas, experiencias, situaciones que son extrañadas del orden natural para constituirse en un interrogante. Ejemplo concreto de ello es plantear “PIENSO”, con otra tipografía, para diferenciarse, pareciera que no se pueden ubicar en la misma línea discursiva.

c) Paradigmas e interrogantes

Pocos estudiantes plantean concepciones en las cuales los interrogantes estén manifiestamente asociados con la investigación. Algunos entienden que forman parte de la investigación pero asociados con los paradigmas: *“ante determinados paradigmas, surgen interrogantes, los cuales mediante determinados métodos se responden”*. Vemos aquí, nuevamente, una manifestación que asocia investigación con una secuencia lineal, aquí la incorporación del “paradigma” implicaría la adopción de un “paquete” que incluye también a los interrogantes, que se plantean sólo con el objetivo de ser respondidos *“plantear el problema, lo que pretende es poder terminar el trabajo resolviendo todos lo interrogantes planteados al principio”*.

Ahora bien, si, de acuerdo con Scribano (2008:108) en la metodología de la investigación como asignatura se enseñan-aprenden prácticas, se socializan “haceres” y “decires” sobre cómo se hace ciencias sociales y, además, en los espacios académicos se instalan y regulan los principios por los cuales se estima y desestima aquello *que se puede entender* como importante y adecuado en las prácticas de indagación, como docentes nos preguntamos ¿estamos enseñando no “haceres y decires” sino “un” hacer, un decir, un paquete que integra paradigmas, interrogantes y formas de resolverlos?

d) El lugar de las teorías

(...)“*el marco teórico es la teoría a utilizar para fundamentar nuestra investigación*”. Como se señala aquí, la función de la teoría es meramente instrumental, y es aquello que le otorga *veracidad* al trabajo. Esta postura sería coherente con la lógica de la investigación-secuencia.

Sin embargo, desde otro lugar se modifica el lugar de las teorías: “*debe haber una problematización del objeto de estudio, cuestionamiento de las perspectivas teóricas*”, desde este lugar las teorías son consideradas como el espacio de la duda, de aquello que se puede revisar.

e) Las metodologías

En concordancia con lo que algunos autores denominan el “sentido común metodológico”, los estudiantes reconocen como válidas en sí mismas a las metodologías cuantitativa y la cualitativa. Cabe aclarar que en esta instancia del proceso ellos aún no han visto la triangulación como una posibilidad de la investigación. De todos modos, se perciben en esta instancia certezas más que preguntas.

Las metodologías se presentan como algo que se “elige”, al menos en este punto de sus propios procesos, los estudiantes no aclaran si es que hay interrogantes, planteos, que se pongan en juego en esa elección. Sus planteos son “*para llevar a cabo el proceso debemos elegir una metodología cuantitativa o cualitativa*”.

2. La segunda parte de la consigna fue: características que se le atribuyen al objeto de investigación

Obviamente, las características que se le atribuyen al proceso de investigación y la forma de definir al objeto de la misma no pueden separarse más que a fines analíticos.

Sin embargo, algunas respuestas de los estudiantes parecen problematizar aspectos que en la forma de abordar el proceso de investigación no han estado presentes: “*en las ciencias sociales no se presenta en forma predeterminada, por lo tanto es necesaria la construcción del objeto en un contexto determinado*”; “*el objeto construido tiene doble existencia: teórica y empírica*”;

“hay que tener en cuenta que para llegar a este punto se paso por distintos momentos, no fue algo al azar”.

Probablemente, al momento de responder las consignas los estudiantes tuvieran más percepciones directas del objeto de investigación que de la totalidad del proceso. Lo cierto es que estas respuestas ponen en juego más interrogantes que certezas.

Estamos... ¿investigando?

La segunda consigna del práctico planteaba: “Teniendo en cuenta los distintos momentos del proceso de investigación, describa brevemente el estado de avance de su propio proyecto”.

A partir de las respuestas es posible advertir formas diferentes en que los estudiantes se han apropiado (o no) de su objeto, de su investigación.

“El estado de avance es búsqueda del objeto”. En forma consistente con el análisis anterior, las respuestas de los estudiantes manifiestan distintas formas de posicionamiento con relación a su investigación: si el objeto es algo que se “busca”, entonces la expectativa de logro sería encontrarlo. Si, por el contrario, el objeto se construye, el investigador debe tener un papel mucho más activo.

Sin embargo, obviamente, este lugar del investigador también está ligado a la manera en que se defina al objeto de investigación. En este sentido, un estudiante manifestaba que se encontraba en el momento de *“La construcción del objeto a investigar: en ese momento se define totalmente lo que se investigará”.*

Por otro lado, también se advierten en este caso algunas certezas derivadas de la concepción de una investigación secuencial: *“el avance va acorde al tiempo”.* ¿qué tiempo sería ese? ¿Existe alguna forma de establecer qué grado de avance corresponde a un tiempo determinado?

Algunas afirmaciones dan cuenta de un proceso que pareciera requerir permanentemente una retroalimentación de certezas o garantías de corrección: *“Al principio tuvimos un problema el cual era hacer propio el problema y poner nuestra opinión y no hacer una discusión entre los autores. Esto ahora lo tenemos bien controlado”.* Con relación a esto nos preguntamos ¿es posible “hacer propio” un problema de investigación por encargo? ¿Resulta posible o deseable “apropiarse” de algo porque así lo pide una consigna?

En otros casos, aunque sin definirse totalmente, se alcanzan a vislumbrar algunos problemas habituales en una investigación sin demasiadas certezas:

“Nuestro trabajo ha presentado muchos problemas entre los cuales se encuentran: la dificultad en involucrar la opinión de los autores sin que sea afectada por la nuestra y la dificultad que tuvimos al armar el marco teórico, aún teniendo la bibliografía”

Vale decir: la “posesión” de bibliografía no garantiza el armado de un marco teórico.

A MODO DE REFLEXIÓN

Nuestra propuesta, como era de esperarse, sigue abriendo más interrogantes que certezas. Nuestra exploración de las concepciones de nuestros alumnos dista de poder llevarnos a conclusiones.

Si bien en el análisis de las respuestas elaboradas por los estudiantes hemos resaltado posiciones que en algún punto parecen extremas, eso no significa que las concepciones o las miradas de los estudiantes investigadores guarden una homogeneidad de puntos fácilmente identificables por sus opuestos. Este trabajo fue realizado en un momento dado de sus experiencias como sujetos que se inician en una propuesta que los convoca a investigar y creemos que las posiciones que ellos van asumiendo son mucho más complejas, y los aspectos lineales o dinámicos de las mismas no lo dicen todo. Por ello se considera que debemos, conjuntamente con las concepciones de los estudiantes, hacer vínculos con las prácticas de la enseñanza que tienen como objetivo enseñar a investigar y en esa relación no se pueden eludir como otro elemento del campo académico, en los términos de Bourdieu, las acciones investigativas que los propios docentes desarrollamos en el interior de nuestras instituciones.

Sí sabemos que muchas de las certezas que en ocasiones impiden problematizar, desnaturalizar lo social y lo educativo no son originales de nuestros estudiantes: las vemos circular, las oímos en discursos académicos y pedagógicos. ¿Cuánto de lo que vemos en los discursos de nuestros estudiantes es aprendido en el propio proceso de formación como docentes? ¿Qué certezas son comunes al discurso metodológico y/o académico? ¿Es acaso tan poco común que alguien “compre” un paradigma justamente porque es sencillo saber cuáles son los pasos a seguir, porque viene ya con una “receta”? ¿Qué tanta aversión al riesgo existe en los planteos de investigación más presentes en el medio académico?

Por ahora, seguir generando preguntas nos parece la mejor forma de plantear a nuestros estudiantes un acercamiento a la investigación.

Bibliografía

- COHEN, Néstor y PIOVANI, Juan Ignacio (2008) Comps. "La metodología de la investigación en debate". Eudeba-Edulp, Buenos Aires
- CUCHE, Denys (1996) "La noción de cultura en las ciencias sociales". Editorial Problemas Paris
- KORNBLIT, Ana Lía (2004) "Metodologías cualitativas en ciencias sociales". Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos. Buenos Aires
- WLOSKO, Miriam (2002) "Sujetos en tránsito. De la subjetividad práctico-profesional a la conformación de un sujeto epistémico" Revista Litorales, Año 1, nº 1.
- RICOEUR, Paul (2003) "El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica. Fondo de Cultura Económica Argentina. Buenos Aires
- SCRIBANO, Adrián (2008) "Conocimiento social e investigación social en Latinoamérica" en "La metodología de la investigación en debate", Eudeba, La Plata.